# DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DEL SECTOR RURAL EN COLOMBIA

**Resumen**. El presente artículo muestra los resultados más relevantes del trabajo de 10 profesoras, licenciadas en pedagogía infantil, quienes implementaron un modelo de intervención educativo en niños de transición de 10 escuelas públicas, ubicadas en el departamento del Atlántico (Colombia); para evaluar su contribución en el fortalecimiento de las habilidades de conciencia fonológica. La población fue seleccionada por muestreo no probabilístico, el enfoque de la investigación fue mixto, diseño exploratorio secuencial, enmarcado en la investigación-acción colaborativa. La muestra estuvo conformada por 116 niños para el grupo experimental y 40 niños para el grupo control, a quienes se les realizó una evaluación pre y postprueba a través de la Prueba de Conocimiento Fonológico (PECO). Para el análisis estadístico comparativo de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico Statgraphics, versión 16 1.15, y, para los datos cualitativos, se emplearon categorías de análisis identificadas mediante el uso del software NVIVO; los datos complementarios se recogieron a través de técnicas como encuesta, entrevista semiestructurada, observación directa y revisión documental. Finalizada la implementación, todos los cursos intervenidos tuvieron avances significativos en las habilidades de conciencia fonológica (niveles silábico y fonémico) y en las tareas de identificación, omisión y adición, lo que permite afirmar que las actividades metalingüísticas relacionadas con el conocimiento fonológico pueden llegar a ser parte de cualquier proyecto de aula y trabajarse de manera transversal en todo programa de intervención pedagógica y con cualquier contenido curricular, como andamiaje para el aprendizaje del código lector, especialmente en aquellos casos en los que los niños cursan un solo grado de preescolar.

**Palabras clave:** Estimulación, conciencia fonológica, lectoescritura.

# DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL KNOWLEDGE IN CHILDREN OF 5 YEARS OF PUBLIC SCHOOLS IN RURAL SECTOR IN COLOMBIA

**Abstract**. The actual review shows the most important results of the work of 10 licensed female teachers in children's pedagogy, who applied a pattern of educational intervention in transitional children from 10 public schools, located in the department of Atlántico (Colombia); to evaluate their contribution, in the strengthening of phonological awareness skills. The population was selected by sampling no probabilistic; The research focus was mixed, sequential exploratory design, framing in collaborative action research. The sample consisted of 116 children for experimental group and 40 children for control group who were submitted to pre and post test evaluation through the Phonological Knowledge Test (PECO). For comparative statistical analysis of quantitative data, the statistical package Statgraphics version 16 1.15 was used and for quantitative data, we used categories of analysis identified using NVIVO Software; the complementary data were collected through techniques such as survey, semi-structured interview, direct observation and documentary review. After the implementation, all courses intervened had significant advances in phonological awareness skills (phonemic levels and syllabic) in tasks of identification, omission and addition, which allows to affirm that metalinguistic activities can become part of any project of Classroom and work transversally in any program of pedagogical intervention and curricular content, as scaffolding to learning of reader code, specially in those cases where children just attend a single grade of preschool.

**Keywords:** Stimulation, phonological awareness, literacy.

**DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO FONOLOGICO EM CRIANÇAS DE 5 ANOS DAS ESCOLAS PUBLICAS NO SETOR RURAL DA COLOMBIA**

**Resumo.** Este artigo evidencia os resultados do trabalho de 10 professores da área de pedagogia infantil, que implementaram um modelo de intervenção educacional em crianças da transição de 10 escolas públicas, localizadas no estado do Atlântico (Colômbia); para avaliar a contribuição deles, no fortalecimento das habilidades da consciência fonológica. A população foi selecionada por amostragem não probabilística; O foco da pesquisa foi misto (qualitativo/quantitativo), com o desenho exploratório sequencial, enquadrado em pesquisa de ação colaborativa. A amostra consistiu-se de 119 crianças para o grupo experimental e 40 crianças para o grupo controle submetidas à avaliação pré e pós-teste através do Teste de Conhecimento Fonológico (PECO). Para a análise estatística comparativa dos dados quantitativos, utilizou-se o software estatístico Statgraphics versão 16 1.15 e, para os dados qualitativos, utilizamos as categorias de análise identificadas usando o software NVIVO; os dados complementares foram coletados através de técnicas como inquérito, entrevista semi-estruturada, observação direta e revisão documental. No final da implementação, todos os cursos interpostos apresentaram avanços significativos nas habilidades de conscientização fonológica (níveis silábicos e fonêmicos) e nas tarefas de identificação, omissão e adição, o que permite afirmar que as atividades metalinguísticas relacionadas ao conhecimento fonológico podem atingir faça parte de qualquer projeto de sala de aula e trabalhe transversalmente em qualquer programa de intervenção educacional e qualquer conteúdo curricular, mesmo asim ele funciona como um aspeto muito importante no aprendizaje da letura, especialmente nos casos em que as crianças freqüentam uma única grado escolar.

**Palavras-chave:** Estimulação, consciência fonológica, alfabetização.

**Introducción**

Los predictores de la lectura hacen referencia a aquellas variables relacionadas con el niño o su entorno que están vinculadas de manera directa con su adquisición; una de estas variables son las habilidades cognitivas, entre las que se encuentra el procesamiento fonológico, entendido como una destreza metalingüística, que permite al usuario de una lengua reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales del habla y manipularlos; es decir, operar explícitamente con los segmentos de las palabras: sílabas y fonemas. En este sentido, el sujeto puede darse cuenta de que la palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales y, a la vez, puede segmentarla en subunidades menores formando una nueva unidad superior (Eslava y Mejía, 2008).

En el alfabeto español existen 27 letras, 29 grafemas y 25 fonemas[[1]](#footnote-1) (por ejemplo: la palabra cuchillo tiene 6 fonemas [c] [u] [ch] [i] [ll] [o][[2]](#footnote-2), ocho letras c-u-c-h-i-l-l-o y seis grafemas c-u-ch-i-ll-o). En el caso de su lectura, el idioma hispano es transparente ya que existe una correspondencia biunívoca en el sentido de que, a cada grafema, le corresponde un solo fonema. Para la escritura, la correspondencia varía, pues a algunos fonemas les corresponden dos o más grafemas; por ejemplo: el sonido [k] se puede representar por los grafemas c y k. Al ser el sistema de escritura alfabético, exige el empleo de una ruta fonológica para acceder al significado, lo que implica la necesidad de que los niños aprendan la correspondencia fonema-grafema, ya que la palabra es el componente central en el proceso lector. Por tanto, su identificación es un complejo proceso de decodificación que requiere de casi todas las habilidades cognitivas del niño. Como señala Defior (2008), el lector experto es aquel que ha aprendido que las letras del alfabeto representan, en mayor o menor grado, los sonidos del habla; un conocimiento que los niños no poseen por sí mismos, sino que requiere de una intervención pedagógica para su aprendizaje.

Las investigaciones han demostrado que la conciencia fonológica tiene un efecto potenciador sobre el aprendizaje del código lector, que se puede dar gracias a la intervención oportuna y adecuada del maestro. Por tanto, es a partir del conocimiento, la formación y la práctica que éste desarrolla, que se da la provisión de estímulos de manera apropiada, sistemática y acorde a la madurez del niño. Si bien la relación entre estas dos variables ha sido ampliamente estudiada, parece no estar explícita en los currículos de formación de los futuros licenciados en pedagogía infantil, ni tampoco en la normatividad vigente de muchos países (Viecco y Rangel, 2012).

Según la Ley General de Educación Colombiana (1991), la enseñanza formal de la lectura, al menos las vocales y primeras consonantes, se inicia a partir del grado cero o transición, para lo cual el niño debe contar con 5 años cumplidos. Este único grado de preescolar está estipulado para la educación pública, mientras que para la privada se inicia a los 2 años con el nivel de maternal, lo que posibilita el desarrollo de prerrequisitos motores, sensoperceptivos y lingüísticos necesarios para el proceso lector. De entrada, se puede apreciar una condición de vulnerabilidad relacionada con la desigualdad educativa para la población infantil que, por los bajos recursos económicos de sus familias o su ubicación geográfica, solo puede acceder a la educación ofertada por el estado. Si bien el gobierno colombiano ha tratado de subsanar esta necesidad a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CDIs), atendidos por madres cabeza de hogar, su nivel de formación dista del que puede alcanzar un profesional, licenciado en pedagogía infantil. Esta condición resulta preocupante ya que, sea desde la perspectiva de la educación pública o privada, en la complejización fonológica que va desarrollando el niño, se requiere la intervención pedagógica de aproximación al lenguaje escrito; por lo cual, en la etapa preescolar, es la acción mediadora del educador la que facilita la transformación de las estructuras cognitivas de los niños involucradas en este proceso.

La investigación que enmarca el presente artículo se realizó en un contexto acción-colaboración y presenta el resultado de la última fase, denominada *puesta en marcha*. No obstante, se considera pertinente describir de manera general las fases precedentes para tener una visión global de la misma: sensibilización y construcción en la acción-colaboración. Durante la etapa de sensibilización, las docentes participantes hicieron su primer acercamiento conceptual al tema de investigación, así como al conocimiento de experiencias exitosas relacionadas con la implementación de programas en conciencia fonológica y el dominio de habilidades para la alfabetización. En segunda instancia, la etapa de construcción acción-colaboración, sirvió de referente para determinar los fundamentos pedagógicos y didácticos del modelo de intervención. Durante este período, las profesoras validaron las actividades diseñadas para los niños e hicieron propuestas relacionadas con la didáctica y tipo de material a utilizar.

La última fase de la investigación, puesta en marcha, permitió a las maestras implementar el modelo durante 6 meses en sus respectivas instituciones educativas. Antes del inicio de la aplicación, los niños fueron evaluados con la Prueba de Conocimiento Fonológico (PECO) con el fin de establecer una línea base de desempeño; medida que sirvió de referencia para la comparación de los resultados obtenidos al final del período de implementación. Finalizada esta fase, se aplicó una evaluación postprueba, lo que permitió evidenciar cambios positivos en las habilidades de conciencia fonológica de los estudiantes participantes.

Si bien los resultados de búsqueda de los antecedentes relacionados con el tema de investigación fueron organizados en 5 categorías para facilitar el análisis de la información; se retoman los artículos relacionados con los efectos de programas sobre el desarrollo de la conciencia fonológica, formación y prácticas docentes, dada su relación directa con los logros alcanzados por los niños y el papel desempeñado por las maestras a cargo de la implementación. Desde las perspectivas de los autores, se revisaron investigaciones desde el 2008 hasta el 2014.

Los hallazgos encontrados, relacionados con la primera categoría, dieron cuenta del efecto positivo de programas de conciencia fonológica ejecutados durante la educación inicial y primeros años de la básica primaria; los cuales fueron aplicados en grupos control y experimental constituidos por niños con y sin riesgo de problemas de aprendizaje. Las propuestas de intervención variaron en la cantidad de segmentos sonoros y habilidades de conciencia fonológica consideradas para la estimulación, la modalidad de trabajo evidenciada en la didáctica sugerida y el período de tiempo en el cual estuvieron expuestos los niños a los programas de estimulación (entre 2 meses y 2 años). Así mismo, se pudo demostrar la incidencia de la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica sobre diferentes variables, como la velocidad de denominación y lectura de pseudopalabras, evidenciándose, en todos los casos, un mejor rendimiento en el grupo experimental, pero diferencias en cuanto a los responsables de implementar los programas ya que en la mayoría de los casos fueron los mismos investigadores y en menor porcentaje los docentes, como se muestra a continuación:

Medina (2008) validó un programa para favorecer la conciencia fonológica en niños de 5 años centrado en las tareas de segmentar palabras, aislar sílabas y fonemas en las palabras, omitir sílabas y fonemas en las palabras, reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final, a través de juegos y actividades lúdicas; Maldonado y Guerrero (2009) determinaron la incidencia de un programa de promoción de la lectura sobre los hábitos desarrollados por los niños. Después de un año de intervención continuada y sistemática del programa, se obtuvieron resultados significativos relacionados con los siguientes aspectos: uso funcional de la lengua escrita, utilización de diversos textos, creación del rincón de la lectura y presencia de referentes de la lectura en el aula.

Velarde (2010) comprobó los efectos de un programa de habilidades metafonológicas, específicamente la decodificación y comprensión lectora, sobre la conciencia fonológica. A los niños que conformaron el grupo experimental se les aplicó el programa durante 6 meses, en 3 sesiones semanales de una hora. En la muestra completa se encontró una asociación entre la conciencia fonémica y la decodificación lectora, que permitió ratificar el valor predictivo de las variables fonológicas al inicio del aprendizaje de la lectura. González, Ruíz y Delgado (2010) analizaron los efectos de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito en edades tempranas, en sujetos con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, en diferentes fases de intervención y en dos grupos de sujetos: grupos intervenidos (GI) y no intervenidos (GNI). Este análisis indicó que, en todas las evaluaciones, el GI obtuvo mejores puntuaciones que el GNI y las diferencias encontradas entre ambos grupos aumentaron a medida que se avanzaba en los períodos de intervención.

Acosta, Moreno y Axpe (2011) analizaron el impacto de una intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje (TEL) en contextos inclusivos. El programa de intervención se aplicó durante 48 sesiones, haciendo énfasis en la conciencia silábica y fonémica. Al finalizar, los resultados indicaron un avance en la conciencia silábica, pero no se produjo un aumento significativo en la fonémica. Se concluyó que el trabajo grupal, en el contexto del aula, puede resultar beneficioso para incrementar la conciencia silábica, pero se debe recurrir a una intervención más individualizada cuando se quiere progresar en la fonémica. Ghiglione, Filipetti, Manucci y Apaz (2011) diseñaron estrategias de intervención para la estimulación de la conciencia fonológica y las implementaron a través de su integración en el currículo escolar, con una frecuencia de 3 a 4 sesiones semanales de 30 minutos y basada en el cuadernillo Programa de Estimulación Cognitivo Escolar (PECE) de Arán, Filippetti y Richaud (2008). Los docentes fueron entrenados durante 3 horas semanales, por espacio de 2 meses, y sus acciones mostraron, en los niños intervenidos, mejores resultados de desempeño en relación con los de aquellos que no lo fueron.

Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2011) analizaron los resultados del programa de estimulación de las habilidades prelectoras LEITO, en niños de educación inicial en la provincia de Callao (Perú). Los instrumentos utilizados fueron: el Test de Habilidades Prelectoras (THP) y la batería de Evaluación de los Procesos Lectores, versión 2007. Se concluyó que la aplicación de un programa de orientación cognitiva y psicolingüística que incluya la estimulación de la conciencia fonológica, la memoria verbal y el lenguaje oral, a través de su componente semántico y sintáctico, facilitó el aprendizaje de habilidades prelectoras en niños intervenidos a diferencia de los que no fueron sometidos al programa experimental. Porta (2012) evaluó el efecto de un programa de intervención psicopedagógica para la comprensión lectora, a través de un estudio cuasiexperimental. Como resultado se encontraron diferencias significativas entre las mediciones del grupo experimental respecto al de control, manifestadas en el nivel de comprensión lectora; en este sentido, un programa de conciencia fonológica implementado en una etapa previa al inicio de la enseñanza de la lectura favorece positivamente el nivel de comprensión lectora hasta un año después de la enseñanza correspondiente.

Moreno, Axpe y Acosta (2012) evaluaron el alcance de un programa de intervención, de naturaleza inclusiva, en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) al proponer una variación en el número de horas de trabajo con los niños, así como en la cantidad de niños que participaron en las actividades. De esta forma, se brindó una estimulación intensiva en el aula y una aplicación personalizada por parte del logopeda, que mejoraron las habilidades de lectura inicial, y consiguieron cambios significativos en el procesamiento fonológico, el nivel silábico y fonémico. Arancibia, Bizama y Sáez (2013) realizaron un trabajo de tipo experimental con población infantil vulnerable, partiendo de una evaluación pretest y de una intervención psicopedagógica a través del diseño de un programa para la estimulación de la conciencia fonológica, se pudo demostrar que los sujetos del grupo control evolucionaron tanto en el desempeño de habilidades de conciencia fonológica como en memoria de trabajo y obtuvieron mejores puntuaciones en comparación con el grupo control en el postest.

González, López, Villar y Rodríguez (2013) realizaron un estudio, tomando las variables de conciencia fonológica y velocidad de denominación, en el que participaron alumnos de zonas urbanas y periféricas de 2 provincias españolas desde los 4 años, y durante 3 años consecutivos. Los datos revelaron que los niños participantes en el programa obtuvieron mejores resultados que sus iguales, que siguieron el currículum oficial. Son tareas significativas, para los niños entre los 4 y 5 años, la identificación y adición de fonemas, mientras que, para los niños entre 5 y 6 años, la adición de sílabas. También concluyeron que la conciencia fonológica parece tener más relevancia que la velocidad de denominación, aspecto que ratifica el mayor poder predictivo de la primera sobre la segunda, en lenguas transparentes como el castellano y en los cursos de preescolar y primero de primaria.

Finalizada la exposición de las investigaciones precedentes, relacionadas con la implementación de programas en conocimiento fonológico, se presentan las que refieren la participación de docentes en programas de capacitación, para estimular la conciencia fonológica en preescolares y escolares; en donde se resalta el papel del maestro como propiciador de experiencias que, al incluir actividades de conciencia fonológica en el desarrollo de los contenidos curriculares, favorecen, a corto y medio plazo, el rendimiento de los niños durante el aprendizaje del código lector.

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2009) compararon la eficacia de estrategias de intervención en el aula que favorecieran el alfabetismo emergente para prevenir futuras dificultades en la lectura. Para el desarrollo de las actividades participaron maestros y padres de familia de niños de cuatro años, de bajo nivel socioeconómico. Se concluyó que el grupo en el cual se aplicaron todas las condiciones experimentales, que involucran las prácticas relacionadas con el alfabetismo emergente, tales como conciencia fonológica, aumento de vocabulario e intervención en grupos pequeños, obtuvo mejores resultados en los instrumentos aplicados en comparación con los demás grupos de la muestra. Auseche (2009) se enfocó en la transformación de la enseñanza de la lectura y de la escritura como prácticas sociales en los grados de transición y primero de básica primaria. A una muestra de 20 docentes se les aplicaron encuestas, realizaron entrevistas y se revisó información autobiográfica, de ello, se pudo evidenciar que, a pesar de estar implicados en los procesos de enseñanza de lectura y escritura de los niños, ellos mismos no se consideraron buenos lectores y escritores. Se resaltó la necesidad de un proceso de formación docente que alcance niveles de reﬂexión sobre las propias prácticas, en contextos reales, y así ser comparadas con los niveles de desarrollo que a nivel nacional e internacional se trazan para la enseñanza del proceso lectoescritor.

Martins y Aparecida (2009) determinaron que la ejecución de actividades de habilidades metalingüísticas, por parte del maestro y por un lapso aproximado de 15 a 20 minutos diarios, era eficaz en la promoción del desarrollo de las habilidades de lectura. Los resultados sugirieron que la aplicación del programa tuvo efectos positivos en la capacidad de lectura, principalmente, a través de la ruta fonológica. El grupo intervenido mostró un nivel de lectura más desarrollado que el grupo control, lo que reafirmó la eficacia de las intervenciones basadas en el método fonético para el desarrollo de las habilidades de lectura y la importancia de la enseñanza fonológica explícita en el aula. Flórez (2010) caracterizó los saberes y prácticas en la enseñanza de la lectura de un grupo de docentes de preescolar y primero de primaria, donde se pudo apreciar que los maestros de educación inicial hacen una aproximación más lúdica a la lectura y los de primer grado se centran en la decodificación del símbolo, la enseñanza del sonido y su correspondencia con la palabra. También permitió dilucidar una relación entre la experiencia propia del docente como lector y la forma en que se enseña a leer a sus estudiantes; es decir, que cuantas más vivencias positivas tenga el docente al leer y escribir, mayor será la motivación e implementación de estrategias para su práctica de enseñanza.

Caldera, Escalante y Terán (2010) analizaron la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica. El estudio se llevó a cabo con 30 docentes en los que, durante la fase de ejecución de la acción transformadora, se observaron cambios y evoluciones, tanto en la vida personal de los docentes-lectores como en su práctica pedagógica, relacionada con la interacción de docentes y alumnos, con el proceso de lectura, con la variedad de textos y con la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Garay (2012) realizó un estudio descriptivo donde comparó el conocimiento que tenían 216 docentes, que enseñaban en el nivel inicial y primar grado de primaria, sobre el desarrollo fonológico y las dificultades fonológicas de los niños, pudiéndose evidenciar que los docentes de ambos grados tienen un nivel de conocimiento superficial sobre estos temas, lo que no les permite incorporar a las actividades del currículo tareas de conciencia fonológica.

Las experiencias anteriormente descritas demostraron que, para la adecuada implementación de acciones tendientes a desarrollar habilidades de conciencia fonológica a través de tareas, y su ejecución en el plan de trabajo para cada nivel de la educación inicial, se requiere una formación previa del docente. Por otro lado, los docentes suelen repetir con sus estudiantes los mismos modelos de enseñanza de la lectoescritura que recibieron durante sus años de formación; de ahí, su falta de innovación y recursividad en el momento de pensar y aplicar estrategias para la enseñanza de la lengua escrita.

Finalizada la presentación de los antecedentes que enmarcan el tema del presente artículo, se exponen a continuación los aspectos metodológicos más relevantes del diseño de la investigación, de la población participante, y de las técnicas e instrumentos empleados.

Método

La investigación adoptó la metodología mixta (diseño exploratorio secuencial, modalidad comparativa), lo que permitió dar respuesta a los objetivos planteados para la fase *puesta en marcha*, relacionados con la identificación de las concepciones y necesidades de los docentes frente al tema de conciencia fonológica; la construcción colaborativa de los fundamentos del modelo y su diseño; la aplicación y evaluación de la contribución del mismo en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica. Se utilizó como técnica la evaluación pre y postprueba con grupo control y experimental y, como instrumento, el formato para la evaluación de las habilidades de conciencia fonológica -PECO- de Ramos y Cuadrado (2006).

El diseño estuvo enmarcado en la investigación acción colaborativa, el cual permitió conocer el contexto social y local de donde provenían los niños y los entornos de trabajo donde laboraban las docentes, al tiempo que apuntó a la producción de un accionar propositivo de las maestras en la medida en que, a partir de un proceso reflexivo, reconocieron las falencias respecto a su preparación en el tema del conocimiento fonológico, así como la importancia de su estimulación previa al aprendizaje del código lector. Para este diseño, la selección de la muestra fue de tipo intencional o con propósito, y estuvo conformada por 14 docentes licenciadas en pedagogía infantil y el grupo de estudiantes naturalmente constituidos en cada aula de clase, para un total de 159 niños, con el siguiente criterio de exclusión: menores de 5 años, discapacidad sensorial y/o cognitiva. Para el grupo experimental fueron 10 maestras y 119 niños; para el control 4 maestras y 40 niños, quienes iniciaron el grado de transición en febrero del 2016.

Se considera pertinente presentar un resumen de la distribución del número de elementos evaluados por la prueba, en función de los niveles (silábico y fonético), las tareas (identificación, omisión y adición), las puntuaciones directas posibles de obtener transformadas en deciles y la correspondencia con una valoración cualitativa (Tablas 1 y 2), que permitirá visualizar el avance de los niños después de la intervención. De igual forma, los instrumentos y técnicas utilizadas (Tabla 3) en correspondencia con los objetivos de la fase del proyecto ya mencionados.

**Tabla 1**

*Distribución de elementos según criterios de clasificación*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Nivel* | *Posición* | *Tareas* | | | |
| *Identificar* | *Añadir* | *Omitir* | *Total* |
| Silábico | Inicial | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Final | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Medial | 1 | 1 | 1 | 3 |
|  |  |  |  |  |  |
| Fonémico | Inicial | 2 | 2 | 3 | 7 |
| Final | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Medial | 3 | 1 | 2 |  |
|  | |  |  |  |  |
| TOTAL | | 10 | 10 | 10 | 30 |

*Nota:* Tomado de Ramos y Cuadrado (2006). Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico.

En la Tabla 1 se pueden observar los niveles y tareas evaluadas, así como el número de tareas consideradas para cada ítem, con su respectivo puntaje, para un total de 30.

Tabla 2

*Baremos de transformación de puntuaciones directas en deciles*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Valoración Cualitativa | Decil | Identificación | Adición | Omisión | Conoc. Silábico | Conoc. Fonémico | Total |
| Muy alta | *9* | *10* | *9* | *8* | *13-14* | *13* | *>24-* |
| Alta | *8* | *-* | *8* | *7* | *-* | *11* | *23-24* |
| *7* | *9* | *-* | *6* | *12* | *10* | *21-22* |
| Media | *6* | *-* | *7* | *5* | *11* | *9* | *19-20* |
| *5* | *8* | *6* | *-* | *10* | *8* | *18* |
| *4* | *7* | *5* | *4* | *9* | *7* | *16-17* |
| Baja | *3* | *-* | *4* | *3* | *8* | *6* | *15* |
| *2* | *6* | *3* | *2* | *7* | *5* | *12-14* |
| Muy baja | *1* | *4* | *1* | *0* | *4-6* | *3-4* | *<12* |

*Nota:* Tomado de Ramos y Cuadrado (2006). Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico

La Tabla 2 muestra la totalidad de puntos posibles para cada ítem evaluado y su correspondiente valoración cualitativa, la cual se constituye en un referente para que el docente conozca la línea base de sus estudiantes para las actividades que puede trabajar a lo largo del curso. Para el caso que compete, las 10 instituciones participantes obtuvieron un puntaje global inferior a 12 para la preprueba, lo que corresponde a un nivel de desempeño muy bajo.

**Tabla 3**

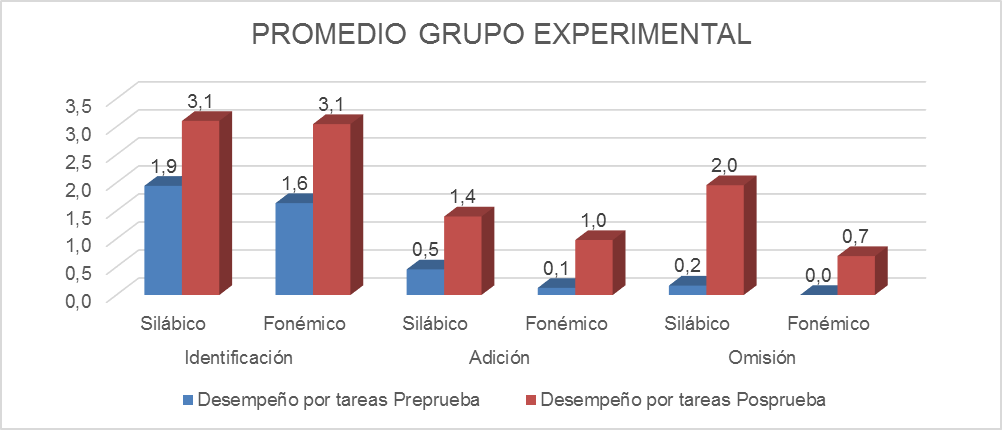
*Correlación objetivos técnicas e instrumentos*

| *Objetivos*  *Específicos* | *Actividades* | *Técnicas* | *Instrumentos* |
| --- | --- | --- | --- |
| Aplicar el modelo de intervención para la estimulación de habilidades de conciencia fonológica en niños de transición | Determinación de la línea base, condiciones iniciales de los niños | Evaluación | Prueba para el conocimiento fonológico (PECO) |
|  |  |  |
| Desarrollo del modelo | Observación directa o participativa | Diario de campo |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
| Evaluar la contribución del modelo de intervención para la estimulación de habilidades de conciencia fonológica | Establecimiento de las condiciones finales | Evaluación | Prueba para el conocimiento fonológico( PECO) |
|  |  |  |
| Comparación condiciones inicial y final | Evaluación | Statgraphics statistical package, versión 16 1.15 |

*Nota:* Flórez (2015)

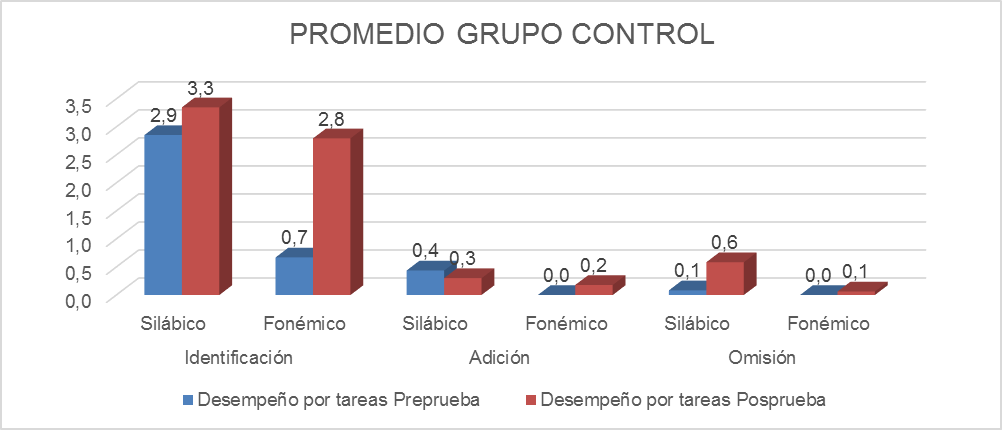
Resultados

Se presentan a continuación los resultados promedio de los niños evaluados en cada institución educativa, quienes presentaron como característica común, un nivel de desempeño mayor en las tareas de identificación para los niveles silábico y fonémico; en relación con las de adición y omisión, en la preprueba. Este desempeño ubicó a las 10 instituciones en el primer percentil (puntuaciones totales inferiores a 12). La ubicación en un percentil determinado es un indicador para que el maestro organice, dentro de su actividad académica, las tareas que van a ayudar a sus estudiantes a ir avanzando de una habilidad a otra.



*Figura 1.* Desempeño general por tareas grupo experimental preprueba y postprueba

La figura 1 muestra un incremento en la puntuación promedio, obtenida para todas las tareas que evaluaron el conocimiento fonológico de los niños pertenecientes a las 10 instituciones participantes a nivel silábico y fonémico en las habilidades de identificación, adición y omisión. El desempeño del grupo pasó en puntuación directa de 0.7 a 1.9 en la evaluación postprueba.



*Figura 2.* Desempeño general por tareas grupo control preprueba y postprueba

En comparación con la figura 1, en la figura 2 se aprecia un incremento en la puntuación promedio, obtenida solo para todas las tareas de identificación, pasando de una puntuación de 2.9 a 3.3 para la silábica y de 0.7 a 2.8 para la fonémica; en las demás tareas el avance fue mínimo, lo que permite decir que el desempeño del grupo control pasó en puntuación directa de 0.9 a 1.2 en la evaluación postprueba; es decir solo 3 puntos mientras en el grupo experimental fue de 12.

Como ya se indicó en la introducción, para el análisis estadístico comparativo de los datos cuantitativos del desempeño de los niños en las etapas de preprueba y postprueba se utilizó el software Statgraphics versión 16 1.15, programa que utiliza 3 medidas de variabilidad para mostrar el resultado: frecuencia, media y desviación estándar.

Las frecuencias fueron establecidas a partir del agrupamiento de los datos obtenidos de la valoración de los niños en 4 clases (1, 2, 3 y 4) dadas por un límite inferior y otro superior, y a partir de la frecuencia en que cada puntuación obtenida por los niños se repitió, tanto por tarea (identificación, adición, omisión) como por nivel (silábico y fonémico). Los porcentajes de la última columna, frecuencia relativa, corresponden a la cantidad de niños, del total de la muestra, que se ubicaron en cada rango, siendo mayor los que presentaron respuestas en la clase 1 (0-1,25 puntos); es decir, puntajes muy bajos.

Se elaboraron tablas preprueba y postprueba por cada segmento y tarea evaluados, tanto para el grupo experimental como para el grupo control, que incluyeron el cálculo de la media de desempeño de todos los niños y la desviación estándar, como medida que explica la variación de las respuestas de los mismos en relación con el desempeño promedio. El análisis de frecuencia permitió evidenciar una clara mejora después de la intervención, tal y como se muestra en las tablas de la 4 a la 7, referenciadas a manera de ejemplo, las cuales muestran los cambios de puntaje en ambos grupos: Grupo Experimental (G.E. ) y Grupo Control (G.C.), antes y después, para las tareas de omisión del nivel silábico.

**Tabla 4**

*Tareas omisión, nivel* *silábico, frecuencias preprueba (G.E.)*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Clase* | *Límite Inferior* | *Límite Superior* | *Frecuencia* | *Frecuencia Relativa* |
| 1 | 0 | 1,25 | 88 | 94% |
| 2 | 1,25 | 2,5 | 1 | 1% |
| 3 | 2,5 | 3,75 | 2 | 2% |
| 4 | 3,75 | 5,0 | 3 | 3% |

Media = 0,234043 Desviación Estándar = 0,847838

*Nota:* Flórez (2015)

**Tabla 5**

*Tareas omisión nivel silábico, frecuencias postprueba (G.E.)*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Clase* | *Límite Inferior* | *Límite Superior* | *Frecuencia* | *Frecuencia Relativa* |
| 1 | 0 | 1,25 | 55 | 58% |
| 2 | 1,25 | 2,5 | 5 | 5% |
| 3 | 2,5 | 3,75 | 2 | 2% |
| 4 | 3,75 | 5,0 | 32 | 35% |

Media = 1,96809 Desviación Estándar = 2,17794

*Nota:* Flórez (2015)

Al comparar las tablas de frecuencia del grupo experimental (Tablas 4 y 5), se puede evidenciar que, antes de la intervención, el 3% de los niños tenía puntajes entre 4 y 5 (clase 4 preprueba), pero después de la intervención, el 35% de los niños obtuvieron puntajes de 4 o 5 en la misma clase, lo que permite observar un incremento de respuestas positivas en este rango. También se puede identificar un cambio significativo en la clase 1, donde disminuyó el porcentaje de niños ubicados en el rango de respuestas muy bajas, pasando del 94% al 58%

.

**Tabla 6**

*Tareas omisión nivel silábico, frecuencias preprueba (G.C.)*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Clase* | *Límite Inferior* | *Límite Superior* | *Frecuencia* | | *Frecuencia Relativa* |
| 1 | 0 | 1,25 | 30 | 97% | |
| 2 | 1,25 | 2,5 | 0 | 0% | |
| 3 | 2,5 | 3,75 | 0 | 0% | |
| 4 | 3,75 | 5,0 | 1 | 3% | |

Media = 0,129032 Desviación Estándar = 0,718421

*Nota:* Flórez (2015)

Tabla 7

*Tareas omisión nivel silábico, frecuencias postprueba (G.C.)*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Clase* | *Límite Inferior* | *Límite Superior* | *Frecuencia* | *Frecuencia Relativa* |
| 1 | 0 | 1,25 | 27 | 87% |
| 2 | 1,25 | 2,5 | 0 | 0% |
| 3 | 2,5 | 3,75 | 0 | 0% |
| 4 | 3,75 | 5,0 | 4 | 13% |

*Media = 0,709677 Desviación Estándar = 1,69693*

*Nota:* Flórez (2015)

Por medio de la comparación de las tablas de frecuencia del grupo de control (Tablas 6 y 7), se puede evidenciar que, en la medición inicial, el 3% de los niños tenía puntajes entre 4 y 5 (clase 4, preprueba) pero en la segunda medición, el 13% de los niños obtuvo puntajes de 4 o 5 (clase 4 postprueba). Es decir, en las tareas de omisión algunos niños avanzaron, no obstante, es poco significativo si se mira el porcentaje de la población ubicada en la primera clase, donde pasó del 97% al 87%, o sea, el rango de respuestas bajas continuó siendo muy alto en el grupo control.

Discusión y conclusiones

El desarrollo de la competencia lingüística es un fenómeno con fuerte intervención sociocultural, que si bien requiere de un proceso integrativo (pautas neuromadurativas del sistema nervioso central), requiere, también, de un proceso organizativo (influencias ambientales) que jalonan y diferencian sus manifestaciones, en este caso, brindadas por el entorno educativo. Si bien en las primeras etapas de la comunicación humana, dependientes de los procesos biológicos, estas particularidades suelen ser bastantes similares en los niños, los niveles de comunicación oral y escrita que logren alcanzar dependerán de la influencia medioambiental y de las experiencias que pueda tener el propio niño sobre sus aprendizajes.

Esta variable, por consiguiente, cobija el desarrollo del conocimiento fonológico, en el que autores como Eslava y Mejia (2008), Defior y Serrano (2011), Villagrán, Marchena y Navarro (2011), Fumagalli, Wilson y Jaichenco (2010) afirman que esta habilidad metalingüística no es un fenómeno estable, sino modificable a partir de una estimulación permanente, en la medida en que los niños sean expuestos a actividades contextualizadas durante la educación inicial, manifestada en una habilidad creciente para discriminar las diferentes unidades que componen las palabras. Así mismo, expresan que durante la educación preescolar se inicia la sensibilidad del niño hacia los segmentos sonoros del habla, lo que les permite reconocer palabras que rimen (aunque no pueden explicar por qué) y contar sílabas contenidas en palabras; por tanto, la conciencia fonológica tiene una secuencia predecible a través de la estimulación por parte del educador. La puntuación postprueba obtenida por los niños que formaron el grupo experimental, en las tareas de identificación, adición y omisión y en los niveles silábico y fonémico, faculta al investigador para afirmar que hubo un efecto positivo en todos los grupos intervenidos con el modelo para la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica, soportado en los incrementos mostrados en el análisis estadístico y visualizados a través de las tablas de frecuencias relativas para las valoraciones antes y después de la intervención.

Así mismo, que la segmentación explícita de la palabra en unidades silábicas y fonémicas se convierte en el primer paso para el desarrollo de habilidades de identificación, adición y omisión; pero la manipulación, específicamente de los fonemas en tareas de adición u omisión, se va a manifestar posterior y paralelamente al inicio del conocimiento fonológico, tal y como sucedió con los niños participantes finalizando el año escolar.

A partir de los resultados obtenidos se presenta, a manera de sugerencia, el orden por habilidad y segmento sonoro para la estimulación del conocimiento fonológico durante la educación inicial (Tabla 8). Este mismo orden debe considerarse para los niños que se exponen por primera vez a la estimulación de esta habilidad metalingüística, como fue el caso del grupo intervenido, así se varíe el número de sesiones semanales, el tiempo de exposición a las actividades y material didáctico.

**Tabla 8**

*Orden por habilidad y segmento sonoro para la estimulación del conocimiento fonológico durante la educación inicial*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Habilidad* | *Segmento*  *Sonoro* | *Nivel*  *Escolar* |
| Discriminación  Auditiva | Sonidos y Palabras | Prejardín, Jardín y Transición |
|  |  |  |
| Rima | Sílaba (conciencia intrasilábica). | Prejardín, Jardín y Transición |
|  |  |  |
| Identificación | Palabra (conciencia lexical) | Prejardín |
| Sílaba (conciencia silábica) | Jardín y Transición |
| Fonema (conciencia fonémica) | Transición |
|  |  |  |
| Omisión | Palabra (conciencia lexical) | Prejardín |
| Silaba (conciencia silábica) | Jardín y Transición |
| Fonema (conciencia fonémica) | Transición |
|  |  |  |
| Adición | Palabra (conciencia lexical) | Prejardín |
| Sílaba (conciencia silábica) | Jardín y Transición |
| Fonema (conciencia fonémica) | Transición |

*Nota:* Flórez (2015)

La Tabla 8 presenta 5 habilidades de conciencia fonológica, los segmentos sonoros con los cuales se recomienda trabajar, en orden de complejidad y en relación con los niveles de la educación inicial.

Finalmente, la reflexión que hicieron las maestras sobre su práctica pedagógica, en las fases de sensibilización y construcción en la acción-colaboración, relacionada con los prerrequisitos para la enseñanza de la lectura y escritura, y la visualización de los cambios positivos en los estudiantes, contribuyó a la implementación de las actividades de conciencia fonológica a lo largo del currículo escolar, así como a considerar los principios del modelo de intervención tales como la demostración, el afecto, la actividad lúdica y el refuerzo positivo entre otros.

**Referencias**

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, M. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordon, 63* (3), 9-22. Recuperado de http://dialnet.u

ni[rioja.es/descarga/articulo/3712007.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3712007.pdf)

Arancibia, B., Bizama, M. y Sáez K. (2014). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares del nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, *45* (80), 236-256.

Auseche, P. (2009). *Propuesta de formación docente para la transformación de la enseñanza del lenguaje escrito en grados iniciales*. Cali: Universidad del Valle.

Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica Pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía, 31* (88), 15-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>

Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje, 31* (3), 333-345. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role>

Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11* (1), 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3640858.pdf>

Eslava, J. y Mejía, L. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. En J. Eslava y

L. Mejía, Acta de Neurología (pp. S55-S63). Recuperado de <https://www.acnweb>.

[org/acta/2008\_24\_S2\_55.pdf](https://www.acnweb.org/acta/2008_24_S2_55.pdf)

Fumagalli, J., Barreyro, J., y Jaichenco, V. (2010). Manipulación Fonológica en niños prelectores, diferencias entre grupos de distinta extracción socioeconómica. En J. Fumagalli, J. Barreyro y V. Jaichenco, *Memorias V congreso Marplatense de Psicologia* (pp.369-371). Recuperado de https://es.scribd.com/doc/45172739/ME

[MORIAS-II-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-XVII-Jornadas-de-Investigacion-Sexto-Encuentro-de-Investigado](https://es.scribd.com/doc/45172739/MEMORIAS-II-Congreso-Internacional-de-Investigacion-y-Practica-Profesional-en-Psicologia-XVII-Jornadas-de-Investigacion-Sexto-Encuentro-de-Investigado)

Garay, E. (2012). *Conocimiento de desarrollo fonológico y dificultades fonológicas en docentes del nivel inicial y primaria de colegios de fe y alegría Lima Este*. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú.

González, R., López, S., Vilar, J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación, 11* (2), 98-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4734781.pdf>

González, M., Martín, I., Delgado, M. (20011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *43*, (1), 35-44.

Flórez, L. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Flórez, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las diﬁcultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, 27* (1), 79-96. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/799/79911627006.pdf)

Maldonado, G., y Guerrero, Z. (2009). La Mochila Mágica. Programa de Promoción de Lectura para la Educación Inicial. *Acción Pedagógica, 17* (1), 96-105. Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27486/1/articulo10.pdf>

González, R., López, S., Cuetos, F., y Rodríguez, A. (2009). Diferencias en los predictores de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) en alumnos españoles de educación infantil y primero de primaria. En R.González, S. López y A. Rodriguez, *Actas do X* *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Martins, N., y Aparecida, C. (2009). Intervenção em habilidades metafonológicas em estudantes do ensino fundamental e desenvolvimento de leitura. *Psicologia em Revista, 15 (03),* 140-150. Recuperado de www.pepsic.bvsalud.org/pdf/per/vl5n3

/vl5n3a09.pdf

Medina, W. (2008). Efectos de un programa experimental para desarrollar la conciencia fonológica en niños y niñas de 5 años. *Revista de Investigación Educativa y Desarrollo Humano,* 8, 11-29. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/6919536

5/Conciencia-Fonológica

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Colombia: MEN.

Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica: efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educativa 26* (50), 93-111.

Velarde, E. (2010). Elaboración y aplicación de un programa metafonológico en niños de 8 a 10 años. *Investigación Educativa, 14* (25), 137-154. Recuperado de http://sisb

[ib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\_educativa/2010\_n25/pdf/a08v14n25.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n25/pdf/a08v14n25.pdf)

Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., y Lingán, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades prelectores en niños y niñas de educación inicial de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Investigación Educativa, 15* (27), 53-73. Recuperado de http://sisbid.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv\_educati

[va/2011\_n27/a04v15n27.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a04v15n27.pdf)

Viecco, S. y Rangel, K. (2012). *Experticia en el diseño y ejecución de actividades para la estimulación de la conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín.* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad del Norte, Barranquilla.

Villagrán, M., Marchena, E., y Navarro, J. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31* (2), 96-105.

**Fecha de recepción:**

**Fecha de revisión:**

**Fecha de aceptación:**

1. Los dígrafos son grupos de letras que representan un único sonido. El sistema de representación gráfica del español cuenta con 5 dígrafos: ch, ll, rr, qu y gu (estas 2 últimas como variantes posicionales antes de [i] y [e]. [↑](#footnote-ref-1)
2. Por la naturaleza de este trabajo no se hace transcripción según alfabetos fonéticos-fonológicos. [↑](#footnote-ref-2)